

UNIVERSITÉ DE BORDEAUX

FACULTÉ DE MÉDECINE ET DE PHARMACIE

1932-1933. — N° 154.

Éducation de la grande enfance

THÈSE POUR LE DOCTORAT EN MÉDECINE

présentée et soutenue publiquement le Vendredi 7 Avril 1933

PAR

Olègue POPOFF

Né à PÉTROGRADE (Russie), le 26 mars/8 avril 1906.

Examineurs de la Thèse	{	MM. CRUCHET, professeur	Président
		DUPÉRIÉ, professeur	Juges.
		DAMADE, agrégé	
		PIÉCHAUD, agrégé	

BORDEAUX

IMPRIMERIE-LIBRAIRIE DE L'UNIVERSITÉ

Y. CADORET, DELMAS, SUCESSEUR

6, Place Saint-Christoly

1933

UNIVERSITÉ DE BORDEAUX
FACULTÉ DE MÉDECINE ET DE PHARMACIE

1932-1933. — N° 154.

Éducation de la grande enfance

THÈSE POUR LE DOCTORAT EN MÉDECINE

présentée et soutenue publiquement le Vendredi 7 Avril 1933

PAR

Olègue POPOFF

Né à PÉTROGRADE (Russie), le 26 mars/8 avril 1906.

Examineurs de la Thèse	{	MM. CRUCHET, professeur	Président.
		DUPÉRIÉ, professeur	Juges.
		DAMADE, agrégé	
		PIÉCHAUD, agrégé	

BORDEAUX
IMPRIMERIE-LIBRAIRIE DE L'UNIVERSITÉ
Y. CADORET, DELMAS, SUCCESEUR
6, Place Saint-Christoly

1933

FACULTÉ DE MÉDECINE ET DE PHARMACIE DE BORDEAUX

M. SIGALAS. Doyen.

PROFESSEURS HONORAIRES :

MM. POUSSON, MOURE, W. DUBREUILH, RIVIÈRE, BARTHE,
DENIGÈS, AUCHÉ, SELLIER.

PROFESSEURS

	MM.		MM.
Clinique médicale	MAURIAC.	Zoologie et parasitologie	MANDOUL.
id.	CASSAET.	Médecine expérimentale	DUPÉRIÉ.
Clinique chirurgicale	CHAVANNAZ.	Clinique ophtalmologique	TEULIÈRES.
id.	BÉGOUIN.	Clinique chirurg. infantile et orthopédie.	ROCHER.
Pathologie et thérapeutiques générales.	CARLES.	Clinique gynécologique	GUYOT.
Clinique d'accouchements	ANDÉRODIAS.	Clinique méd. des maladies des enfants.	CRUCHET.
Anatomie pathol. et microscopie clinique.	SABRAZES.	Chimie biologique et médicale	DELAUNAY.
Anatomie	VILLEMIN.	Physique médicale et pharmaceutique.	SIGALAS.
Anatomie générale et histologie	G. DUBREUIL.	Médec. coloniale et clin. des mal. exotiques.	BONNIN.
Physiologie.	PACHON.	Clinique des malad. cutanées et syphilitiques	PETGES.
Hygiène.	LEURET.	Clinique des maladies des voies urinaires.	DUVERGEY.
Médecine légale et déontologie	LANDE.	Clinique des malad. nerveuses et mentales.	ABADIE.
Electroradiologie et clin. d'électricité médic.	RÉCHOU.	Clinique d'oto-rhino-laryngologie.	PORTMANN.
Chimie.	CHELLE.	Toxicologie et hygiène appliquée	LABAT.
Botanique et matière médicale	BEILLE.	Hydrologie thérapeutique et climatologie.	CREYX.
Pharmacie	DUPOUY.	Clinique dentaire	CAVALIÉ.

MM. MICHELEAU (Médecine générale), MURATET (Anatomie pathologique), GOLSE (Pharmacie).
LACOSTE (Histologie).

AGRÉGÉS EN EXERCICE :

	MM.		MM.
Anatomie	DUBECQ.	Chirurgie générale	PAPIN.
id.	DUFOUR.	id.	JEANNENEY.
Physiologie	FABRE.	id.	CHARBIER.
Parasitologie et sciences naturelles.	R. SIGALAS.	id.	LOUBAT.
Médecine générale.	N.	Ob-tétrique.	PERY.
id.	AUBÉRTIN.	id.	RIVIÈRE.
id.	DAMADE.	Ophtalmologie	BEAUVIEUX.
id.	PIÉCHAUD.	Dermatologie et syphiligraphie.	JOULIA.
id.	DELMAS-MARSALET.	Chimie générale pharmaceut. et toxicologie.	VITTE.
Maladies mentales.	PERRENS.		

COURS COMPLÉMENTAIRES :

	MM.		MM.
Médecine opératoire	PAPIN.	Puériculture	FAUGÈRE.
Physiologie	FABRE.	Démonstrations et préparations pharmac.	GOLSE.
Accouchements	PERY.	Zoologie et parasitologie	R. SIGALAS.
Ophtalmologie.			MM. CABANNES.
Orthopédie chez l'adulte, pour les accidentés du travail, les mutilés de guerre et les infirmes.			N.
Cours complémentaire annexe. — Prothèse et rééducation professionnelle			GOURDON.
id. Clinique dentaire			DELGUEL.

Par délibération du 5 août 1879, la Faculté a arrêté que les opinions émises dans les Thèses qui lui sont présentées doivent être considérées comme propres à leurs auteurs, et qu'elle entend ne leur donner ni approbation ni improbation.



A MES PARENTS

A MES MAITRES DE LA FACULTE

A MON PRESIDENT DE THESE

MONSIEUR LE PROFESSEUR CRUCHET

*Professeur de Clinique médicale des maladies des enfants
à la Faculté de Médecine et de Pharmacie de Bordeaux,
Médecin des Hôpitaux,
Officier de la Légion d'honneur,
Croix de guerre,
Officier de l'Instruction publique.*

Pour le grand honneur qu'il nous a fait
en acceptant la présidence de cette thèse.



Éducation de la grande enfance

AVANT-PROPOS

Le titre un peu pompeux de notre thèse pourrait paraître disproportionné avec son contenu. Nous n'avons pas fait là un ouvrage complet, ni un traité définitif : la matière est trop riche et trop vaste, et surtout nous n'avons ni l'expérience suffisante, ni la compétence voulue.

Simplement, après avoir mis au net les multiples notes accumulées pendant huit ans de contact avec des enfants de 8 à 13 ans, après avoir complété et expliqué ces notes par la lecture de quelques ouvrages publiés sur la question, et après les avoir comparées aux expériences des autres, nous avons cherché à synthétiser pour nous-même notre pensée, de façon à saisir les lignes principales de l'éducation appliquée à la grande enfance.

Notre but est d'attirer une fois de plus l'attention des aînés, des médecins surtout, auxquels la place de confiance qu'ils occupent dans les familles et les collectivités permet une action plus profonde et plus grande, sur l'éducation et

les méthodes éducatives qui sont un moyen prophylactique remarquable et qui, en assurant à l'enfant son complet et harmonieux développement, lui procureront dans l'avenir une résistance plus grande aux maladies organiques ou psychiques, aux déséquilibres sociaux, et lui permettront de remplir de joie une vie active.

INTRODUCTION

« On nous apprend à vivre quand la vie est
passée... »

(MONTAIGNE.)

S'il est un sujet qui a suscité de nombreux ouvrages, c'est bien celui de l'éducation. L'abondance des ouvrages sur cette matière peut s'expliquer par la meilleure compréhension actuelle de l'enfant, par l'importance que l'on attache à l'hygiène et à la prophylaxie, par le désir constant de la part des parents, des maîtres, des éducateurs, des médecins, d'assurer à l'enfant une vie plus saine, donc plus heureuse, par les nécessités sociales qui demandent des hommes sachant tenir utilement leur place, enfin par la divergence des auteurs sur la question.

Ces divergences entre auteurs peuvent se ramener à trois causes principales :

- 1° Attribution d'un sens particulier, limité ou général au terme éducation, et, par suite, différence de but à réaliser. Que cherche-t-on à réaliser?
- 2° Conception particulière du comportement psychique et physiologique de l'enfant. Qui sera l'objet de l'éducation?
- 3° Et conséquence des deux précédentes raisons : différences des moyens d'action sur l'enfant, différences de méthode. Comment réalisera-t-on le but proposé?

Voyons avec plus de détail ces raisons, dont l'étude va nous fournir un cadre précis.

I. — Différences de but.

Le mot éducation est un de ces termes dont la définition contient des éléments différents qui, suivant l'importance que l'on accorde à chacun d'eux, modifient complètement le sens. Les diverses définitions seront donc suffisantes pour marquer les différences de but.

Education, pour une partie du public et quelques auteurs, est synonyme de bonnes manières, de politesse. La bonne éducation, c'est l'art pour un enfant de rester tranquille dans un salon, de saluer correctement, de répondre d'une façon polie, de se tenir convenablement à table.

Pour certains, cela veut dire instruction. Bien éduqué prend le sens de bien instruit, que ce soit dans une science particulière : mathématiques, langues étrangères, ou que ce soit plutôt dans un ensemble d'études scolaires : humanités, enseignement scientifique, études primaires ou secondaires. C'est synonyme de maître qui apprend à un élève, dans un établissement spécialisé, une ou plusieurs matières, ou qui développe chez cet élève les facultés nécessaires pour ces études : mémoire, esprit d'observation, jugement.

D'autres, considérant l'enfant au point de vue physique, ou psychique, ou moral, ou social, veulent voir dans l'éducation soit le développement musculaire et organique, soit la santé de l'esprit, soit la formation du cœur et la direction des sentiments affectifs, soit le moyen d'augmenter le rendement de groupes d'hommes.

Mais c'est un procédé trop artificiel que de disséquer l'enfant en ses divers constituants ou de lui imposer un but créé de toutes pièces; et l'on peut dire que ces différentes conceptions de l'éducation ne sont que partiellement justes et insuffisantes parce que trop spécialisées.

Wilm, dans le *Dictionnaire des sciences philosophiques*, définit l'éducation par ces termes : « C'est l'ensemble des soins que les parents et maîtres donnent à leurs enfants et à

leurs élèves pour les diriger dans leur développement physique et moral. » Nous retiendrons en plus, pour essayer de compléter la notion d'éducation, quelques citations : De Montaigne : « Le gain de notre étude, c'est en être devenu meilleur et plus sage » ; de Dewey : « l'éducation est le développement normal des tendances et des aptitudes » ⁽¹⁾ et « l'éducation est une forme de vie, non une préparation à une vie » ⁽²⁾ ; du Docteur Le Bon ⁽³⁾ : « L'éducation est l'art de faire passer le conscient dans l'inconscient », formule qu'un auteur a transformée spirituellement en : « C'est ce qui reste quand on a tout oublié. »

En résumant toutes ces opinions, nous dirons que l'éducation est l'ensemble des soins adaptés à un âge déterminé et au caractère particulier de l'enfant, formant pour lui le cadre et l'intérêt d'une vie réelle et le préparant, par un développement harmonieux et progressif de son corps, de son esprit et de son cœur, à une existence saine, utile et heureuse.

II. — Etude de l'enfance.

L'éducation est une science assez récente, surtout dans ses applications pratiques. Certes, de tout temps on s'est préoccupé de former des hommes, mais les données qu'on avait sur ce sujet étaient plutôt empiriques ou dogmatiques et ne reposaient pas sur une connaissance méthodique de la nature et des besoins de l'enfant.

L'idée qu'on a sur l'enfance s'est profondément modifiée. Tantôt l'enfant a été considéré comme un abrégé de l'homme : possédant toutes les réactions, tous les sentiments, tout le jugement de ce dernier, mais en quantité moindre évidemment, « puisqu'il est plus petit ». Tantôt cet âge a été jugé

(1) Dewey, *Les écoles de demain*, p. 49, Flammarion, Paris.

(2) Dewey, *My pedagogic creed*.

(3) Cité par Binet dans *Les idées modernes sur les enfants*.

comme une infirmité, comme une étape de la vie dépourvue de raison et de sentiment. Ecoutez La Bruyère vous dire : « Hautains, dédaigneux, colères, envieux, curieux, intéressés, paresseux, volages, timides, intempérants, menteurs, dissimulés, ils sont déjà des hommes »; et Descartes : « Je pensais que pour ce que nous avons tous été enfants avant que d'être hommes et qu'il nous a fallu longtemps être gouvernés par nos appétits et nos précepteurs, il est presque impossible que nos jugements soient ni si purs ni si solides qu'ils auraient été si nous avions eu l'usage entier de notre raison dès le moment de notre naissance. »

Actuellement, l'enfance est complètement séparée de l'âge adulte, car, après examens, enquêtes, observations, on a constaté que l'enfant possède une vie intérieure qui lui est propre, des réactions motrices différentes, un développement mental complet pour un âge déterminé qu'il ne serait nullement profitable d'augmenter pour en faire un adulte précoce.

La psychologie de l'enfant commence avec Rousseau et l'*Emile* : « On ne connaît point l'enfance, dit Rousseau dans la préface de son ouvrage, sur les fausses idées qu'on en a, plus on va et plus on s'en égare. Les plus sages s'attachent à ce qu'il importe aux hommes de savoir, sans considérer ce que les enfants sont en état d'apprendre. »

On s'occupe de plus en plus des enfants et la fin du xix^e siècle et le xx^e voient se développer un intérêt considérable pour cet âge. Après le génial Pestalozzi viennent Frœbel, Binet, Simon, Mme Montessori, Dewey, Decroly, Claparède, Ferrière, Piaget, qui peu à peu complètent nos connaissances actuelles, et qui plus est, les mettent en pratique, ouvrant et dirigeant des classes d'enfants normaux et anormaux, alors que Rousseau n'avait été qu'un théoricien.

De même la constitution anatomique et physiologique de l'enfant, quoique connue depuis plus longtemps, bénéficie des découvertes actuelles sur la croissance, la ventilation pulmonaire, les glandes endocrines, l'éducation physique rationnelle.

III. — Les méthodes.

Conséquences logiques des deux faits précédents : but à atteindre, connaissance de l'enfant, les méthodes pédagogiques en ont suivi également l'évolution.

L'enfant est un petit homme ? Il suffit de lui faire apprendre la quantité de connaissances de l'adulte pour qu'il l'égale. L'enfant est un être diminué ? Il faut lui appliquer les règles des hommes, l'obliger à agir, à se comporter comme un homme. A l'école, il est un auditeur passif, se bornant à retenir le plus possible du savoir qu'on lui présente. Dans la famille, il doit être d'une certaine façon : on retranche d'un côté ce que l'on considère comme des défauts, on rajoute de l'autre les qualités exigées par le milieu familial, père, parents. L'enfant est semblable au bloc de marbre passif que l'on taille et polit pour en faire une statue.

Bien plus tard est venue lui faire suite ce qu'on peut appeler la « méthode du jardinage ». On cherche ce qu'il y a dans l'enfant : tendances, sentiments, conceptions, pour les développer ou si c'est nécessaire pour les redresser ou les dériver dans le sens voulu, tout comme un jardinier soigne et arrose ses plantes pour leur faire produire des fruits. Au lieu d'ajouter de l'extérieur, on va développer ce que l'enfant porte en lui. « L'éducation, dit Dewey ⁽⁴⁾, n'est pas quelque chose que l'on doit inculquer du dehors à l'enfant, mais elle consiste dans le développement de dons que tout être humain apporte avec lui en naissant. »

L'enfant va vivre au contact des choses, après avoir vécu au contact des livres pendant des siècles. Claparède ⁽⁵⁾ affirme que l'éducation doit être une vie, et qu'elle répond à cette donnée quand « elle relie les devoirs aux nécessités du milieu présent... », quand elle « rattache le travail aux besoins de l'action », en un mot quand elle « ...prend son point d'appui dans les intérêts de l'enfant ».

(4) *Op. cit.*, p. 15.

(5) *L'éducation fonctionnelle*, Delachaux et Niestlé, Paris, 1931.

La définition de la Méthode des louveteaux que donne Lord Baden Powell ⁽⁶⁾ peut aussi s'appliquer ici : « Notre méthode consiste à faire une éducation qui parte du dedans plutôt qu'une instruction venant du dehors; à présenter au petit garçon des jeux et des activités qui, tout en ayant pour lui de l'attrait, lui donneront une éducation morale, mentale et physique sérieuse. Notre but, comme l'écrivait Fisher, n'est pas tant d'encourager l'acquisition des connaissances que le désir et la capacité d'en acquérir. »

Mais la meilleure méthode est celle qui tire ses principes de l'association des deux précédentes, joignant la liberté à l'autorité, l'expérience sensorielle et la courte leçon didactique. Ses traits principaux seront : l'intérêt de l'enfant, l'activité personnelle de l'enfant, sa coéducation avec d'autres enfants de son âge, le tout dans le cadre d'une autorité affectueuse et stricte quoique peu apparente.

*
* *

Si nous avons insisté un peu sur l'éducation, c'est pour montrer les difficultés que les idées sur l'enfance ont eu à vaincre pour se développer, c'est parce qu'elles ne sont pas encore admises totalement partout et qu'il leur reste encore quelques milieux à conquérir.

D'autre part, il est une notion capitale qu'on doit retenir. L'enfant de 3 ans ne ressemble pas à celui de 6 ans, ni physiquement ni mentalement; celui de 10 ans n'a que peu de rapports avec le jeune adolescent de 16 ans. C'est donc qu'il y aura à chaque moment de la vie de l'enfant adaptation de l'éducation aux besoins physiques, intellectuels, moraux du moment. Mais, en plus, ces différentes éducations, différentes non par leurs principes mais par leur contenu, ne formeront qu'un tout unique, où chaque étape marquera un progrès sur la précédente, tout en préparant celle qui suit.

(6) *Le livre des Louveteaux*, Delachaux et Niestlé.

CHAPITRE PREMIER

LA GRANDE ENFANCE

Nous appellerons grande enfance la période qui s'étend depuis l'apparition de la dentition définitive jusqu'à la période pubère proprement dite, définie par M. le Professeur Cruchet.

Elle commence donc vers l'âge de 6 à 7 ans, pour les garçons comme pour les filles, et va jusqu'à l'âge de 12-13 ans pour les garçons et jusqu'à 10-11 ans pour les filles.

C'est la période d'initiation scolaire, la phase prépubère, pendant laquelle l'organisme semble se recueillir avant les modifications très grandes de la crise pubertaire. C'est aussi la période d'éducation proprement dite car l'enfant n'est plus un petit être affectif et brouillon et il n'a pas encore le caractère absolu et outrancier de l'âge suivant : on peut dire que cet âge est celui où l'enfant, malléable et compréhensif en même temps, peut prendre au maximum le pli éducatif qu'on lui donnera.

Si la première limite : apparition de la dentition définitive, est admise par tous les auteurs, il n'en est pas de même pour celle qui marque sa fin : la puberté. Marfan, en particulier, englobe dans la grande enfance la période qui s'étend jusqu'à 16 ans pour les garçons et 13 à 15 ans pour les filles, car il fait commencer la puberté vers cet âge-là. Sans entrer dans la discussion, nous dirons seulement, d'après les enfants que nous avons observés, qu'il y a véritablement une différence

tranchée entre le garçon de 10 ans et celui de 14 ans, et que ce dernier, pour son développement mental, son caractère, ses sentiments, se rapproche davantage de l'adulte que de l'enfance. Aussi, pour définir plus exactement le mot puberté, nous dirons avec M. le Professeur Cruchet ⁽¹⁾ que c'est « toute la période de la croissance qui s'étend de 12 à 15 ans chez la fille et de 14 à 18 ans chez le garçon et qui comprend la série des modifications d'ordre physique ou psychique qui ont pour effet de transformer l'organisme de l'enfant en un organisme nouveau, qui est celui de l'adolescent ».

Successivement, nous allons envisager le développement physique et la formation mentale de l'enfant dans la période qui précède la puberté, en nous attachant en particulier à l'éducation mentale, riche en conséquences pédagogiques.

I. — Développement physique.

Prenons comme sujet d'étude un garçon de 10 ans et examinons-le en détail.

Il mesure entre 1 m. 25 et 1 m. 32 suivant différents auteurs. Toutes les parties de son corps sont en proportions harmonieuses quoique ses membres inférieurs aient déjà un peu tendance à s'accroître plus rapidement. Mais pendant deux ans environ, la croissance restera encore peu rapide.

Il pèse entre 25 et 29 kilogrammes ⁽²⁾.

S'il est de constitution robuste, il est plutôt petit, râblé, lourdeau, ses os bien étoffés de muscles qui, sans être encore solides, lui permettent d'accomplir des efforts trop grands, qu'il faudra savoir limiter à temps.

S'il est un peu grêle, ses masses musculaires sont moins

(1) In *Pratique des maladies des enfants*, t. I, p. 407, Baillière et fils, Paris.

(2) Pour les chiffres des différents poids et de la taille, nous renvoyons aux tableaux de Variot, Quételet, ou à ceux de Belot (Thèse de Bordeaux, 1913).

consistantes, mais plus allongées. Il est quelquefois un peu courbé, ou bien cherchant un appui quelconque, marquant par là une faiblesse de sa colonne dorsale.

Le cœur et le poumon, encore en proportion avec la stature et le poids de l'enfant, fonctionnent à merveille, surtout si l'on a eu la sage précaution de lui apprendre à respirer correctement. Mais à mesure que la puberté va approcher, il va se créer un déséquilibre marqué entre l'accroissement rapide de la taille et du poids de l'enfant et l'accroissement plus lent du poumon et du cœur, jusqu'au moment où, à l'adolescence, l'équilibre se retrouvera de nouveau. C'est une règle générale, d'ailleurs, pour l'organisme que les différents viscères, que la stature, que le système nerveux et sensoriel possèdent une vitesse de croissance propre qui n'est pas forcément la même pour tous les organes, et de là peuvent venir des décalages fâcheux pour la bonne harmonie fonctionnelle générale.

Les mouvements sont vifs, désordonnés, dépassant souvent le but proposé, brusques, inattendus. Les enfants lents existent, mais sont rares à cet âge. Les réflexes sont plus vifs que ceux de l'adulte. La coordination parfaite des gestes n'est pas encore atteinte : de là les objets cassés, les carafes renversées qui font le désespoir des familles.

La résistance à la fatigue est assez grande, surtout s'il s'ajoute à l'action à accomplir un intérêt prenant pour l'enfant. Quand il s'agite et court, c'est par un besoin irrésistible de vider le trop-plein de son énergie nerveuse; l'adulte, dépensant une partie de cette énergie au travail de réflexion et de pensée, est plus calme dans ses mouvements. Cette activité de décharge véritable doit être réglée, car, avant que la réserve nerveuse soit épuisée, le corps a déjà dépassé les limites de sa résistance normale.

En somme, tout l'organisme, après une période précédente où la croissance fut rapide, semble marquer un temps d'arrêt et, récupérant ses forces, se préparer à l'activité considérable de la période pubérale.

II. — Développement mental.

L'enfant possède une vie intérieure extrêmement active. Seules les manifestations extérieures nous en sont connues, à moins que, de lui-même, ou après une question, cet enfant ne nous raconte les motifs de ses actions, ses sentiments, ses pensées, mais cela uniquement si nous avons sa confiance et sa sympathie.

Avant d'essayer d'analyser les différents éléments de cette vie intérieure, travail assez artificiel malgré tout, nous voulons décrire quelques types d'enfants qu'il nous a été donné de suivre pendant deux ou trois ans de suite et que nous avons vus d'assez près. Mieux qu'une description générale, ces courts « schémas de vie » montreront les caractères dominants de cet âge.

OBSERVATION I.

Robert, 10 ans 1/2, nous est confié à la *Meute* avec cette recommandation des parents : « Peureux, timide, à endurcir. » Il se présente à nous l'air gêné, la figure pâle, les yeux levés cependant. Il répond lentement, avec hésitation, avec quelques « accrochages » entre les syllabes. Le premier contact avec les autres garçons de la *Meute* est empreint de la même rigidité. Robert regarde tout autour, ne se mêle pas aux jeux et reste dans un coin. Au bout d'un moment, nous le retrouvons avec deux morceaux de bois à la main, tout seul : « Je fais un canon », nous dit-il.

Pendant la réunion, il est le premier à obéir, à écouter, mais il agit comme par nécessité. Au cours d'un jeu de balle cependant, il s'anime au point de contester la victoire à un autre garçon et se démène activement. Sur une observation d'un garçon plus âgé, il cède tout de suite et va s'asseoir à l'écart avec les traits tirés, et l'on sent les larmes prêtes à venir.

Au retour, nous rencontrons un troupeau de vaches rentrant au village. Robert se cramponne à nous, au point de laisser des

marques sur le bras. Les autres garçons se moquent un peu de lui et nous les laissons faire, sentant que ces petites moqueries pourront avoir un effet utile.

Chez lui, au cours d'une visite, nous le trouvons en train de dessiner les personnages d'un récit que nous avions fait à une réunion. « Il est toujours comme cela, nous dit le père, jamais il ne remue, toujours avec ses crayons ou des livres. » Robert nous confie qu'il aime beaucoup les histoires, et qu'après les avoir écoutées ou lues, il les reproduit soit en dessins, soit en représentant lui-même tous les héros de ces histoires. Il est soigneux de ses affaires, même méticuleux, pleurant s'il trouve dans sa chambre des objets déplacés. Sur sa petite table, il y a tout un amoncellement hétéroclite : cailloux, flacons vides, bouts de craie, rouleaux de cartons, morceaux de fer. « Avec ce rouleau, je vais faire une lampe magique, il me faut encore une lentille », dit-il. Sur un cahier, il a recueilli des timbres, qui sont collés très soigneusement.

Il ne peut pas dormir seul dans une chambre, et sans veilleuse, et le soir, quand il monte se déshabiller, on l'entend qui chante très fort dans l'escalier.

Tout à l'opposé de Robert est Henri (10 ans 1/2).

OBSERVATION II.

Au bout de la première heure, après avoir été amené par ses parents, Henri connaît toute la *Meute*. Il parle sans cesse, contredisant l'un, contredisant l'autre, ayant toujours vu quelque chose de plus « fort » que les autres. Il parle haut, et sommes obligés de lui demander de se taire au moment du Rocher du Conseil. Dans les jeux, il veut gagner à tout prix, bousculant ses voisins, contestant les règles, et si son groupe perd, il commence par grogner que « c'est injuste, tous les forts sont de votre côté », puis il fait des reproches aux garçons plus petits, les accusant de l'avoir fait perdre.

Si l'on demande un volontaire pour aller chercher du bois par

exemple pour faire le feu, on n'entend que lui : « moi, moi, moi ! » Il pose des questions à tort et à travers, n'attendant pas une réponse pour en poser une autre. Il est embarrassant de sa personne et de son moi.

Quand nous racontons une histoire, il fait des remarques à haute voix : « Moi, j'aurais fait cela ! », et taquine ses voisins pour les empêcher d'écouter. En cours de réunion, il trouve le moyen de tomber dans une mare et de s'égratigner les bras et les genoux.

En classe, d'après sa famille, il ne fait rien. Presque toujours puni, il semble se désintéresser de ce qu'on y fait et ne redevient lui-même qu'aux récréations, où il groupe les enfants et les fait jouer ou organise des batailles entre classes voisines.

Différent encore le jeune Jean (7 ans 1/2).

OBSERVATION III.

Malgré sa petite taille et son âge, Jean ne se laisse pas souvent oublier. Il aime raconter de petites histoires qui font rire les autres Louveteaux, et en particulier son frère plus âgé que lui, qui semble en être très fier. D'ailleurs, Jean se rend compte de son petit succès et il en est ouvertement content. Il est le boute-en-train de la bande et entraîne les autres avec lui. Il chante, s'agite, s'accroche à un garçon, puis à un autre; dans le tramway, au retour, quand tous se laissent un peu fatigués, il ramène le sourire par une petite réflexion inattendue.

Aucune trace de vanité cependant. Jean est simple, serviable, obéissant, il paraît heureux de vivre, de jouer, de chanter. Avec le même entrain, il fera un petit travail qui paraîtrait ennuyeux à un autre, mais il aime changer d'occupations, et les choses trop longues sont abandonnées inachevées. Le travail fait, il ne cherche pas à se faire valoir.

Il recherche plutôt la société des aînés, et surtout de la cheftaine, qui est avec nous à la *Meute*, car elle sait le dorloter et l'entourer comme il convient. Très doux « comme une petite fille », nous dit

son frère, il aime pourtant le bruit et les batailles, n'hésitant pas à prendre à partie des garçons bien plus grands et plus forts.

Jacques (11 ans) réalise aussi un type particulier.

OBSERVATION IV.

Grand et fort, Jacques se laisse aller parfois à la brutalité envers de plus jeunes que lui, mais il le regrette bien vite. Tantôt désordonné, agité, n'écoulant pas ce qu'on lui dit; tantôt calme, « raisonnable », comme disent les adultes, il passe sa journée à changer de conduite, et au début nous étions parfois surpris de ces brusques sautes d'humeur.

Sensible au blâme comme aux mots d'encouragement, il marque immédiatement sur sa figure son état d'humeur. Grondé ou plutôt rappelé à l'observation des règles, il se met à boudier, s'éloigne, s'entête quand on lui demande de revenir, répond à peine, ou, s'il revient, joue passivement, désorganisant le jeu auquel il participe. Si on lui dit qu'il a bien fait quelque chose, on le voit sourire, aller, agir, l'air empressé, désireux de faire plaisir, de rendre service.

Sentimental, il cherche dans les objets, les plantes, des symboles qu'il nous explique. Il aime parler des « vieux souvenirs », évoquant des réunions passées, des excursions faites, des lieux de camp. Le soir, il paraît plus doux, plus tranquille, rêveur. Il nous apporte souvent, en cours de réunion, des fleurs qu'il nous demande de conserver.

Puis d'un moment à l'autre, il redevient bruyant, agité, bousculant tout sur son passage.

Ces types d'enfants que nous avons choisis dans nos observations assez dissemblables les uns des autres vont nous permettre de généraliser un peu les caractères de la grande enfance, et nous allons les résumer assez sèchement, car la matière est trop vaste.

Ce qu'on peut trouver chez un enfant de cet âge :

1° *Individualité*. — « Le petit garçon, dit lord Baden Pa-

well ⁽³⁾, à peine sorti de la chrysalide de l'enfance, est plus individualiste, plus concentré sur lui-même. Il tâte le sol sous ses pieds. Se découvrant pour la première fois capable de quelque chose, il ambitionne de le faire lui-même, et dès qu'il a mené à bien quoi que ce soit, il est porté à se « donner des airs » et « à faire le malin ».

Cette individualité, forme d'égoïsme et de caractère, se manifeste dans les jeux, où il cherche la bonne place; dans ses rivalités avec d'autres garçons, auxquels il conteste le droit de se faire remarquer; dans son désir de contredire ses camarades et ses aînés. Le jeune garçon affirme partout sa personnalité d'une façon ou d'une autre : « il est lui », et ramène tout à son point de vue, permettant difficilement qu'on empiète sur sa personne. Si un autre garçon cherche à le dominer, il y aura presque toujours bataille.

2° *Combativité*. — Toute la vie de l'enfant à cet âge est une lutte contre quelque chose, ou pour quelque chose. L'instinct combatif, profond dans ses racines, dirige la plupart de ses actions, comme l'a montré Pierre Bovet ⁽⁴⁾. Il peut se manifester sous des formes différentes : compétition, esprit de rivalité, taquinerie, moquerie, ou bien il peut se sublimer, se dériver, par exemple, vers le travail de classe, et l'on voit alors l'élève fournir un effort considérable pour être supérieur, pour vaincre.

3° *Curiosité*. — Les questions de l'enfant sont nombreuses. Les « pourquoi » et « comment » posent sans cesse des problèmes ardues à ceux auxquels ils s'adressent. Ils veulent tout savoir, et leurs demandes embrassent tous les domaines. Le plus souvent, leurs questions sont sur la nature et l'utilité des objets, des êtres. Parfois, ils n'attendent pas la réponse, avant de recommencer, mais le plus souvent ils exigent des précisions, entrant dans le détail, relevant les termes, critiquant ce qui ne leur plaît pas.

(3) *Op. cit.*, p. 238.

(4) Pierre Bovet, *L'instinct combatif*, Flammarion, Paris.

Toutefois, ce n'est plus l'âge questionneur par excellence. Les « pourquoi » sont moins nombreux que vers 3 ans par exemple.

4° *Développement sensoriel*. — Si les questions se font plus rares, c'est que l'enfant entre directement en contact avec la réalité. Avec l'affinement des organes sensoriels, avec la motricité plus réglée, naît le désir de se rendre compte par soi-même. C'est la période des acquisitions sensorielles, si importante pour l'instruction et pour l'éducation.

De là cette agitation qui a pour but de mettre l'enfant en contact avec le plus de choses possible. Il est à la période du touche-à-tout, prenant les objets en main, les tournant, les retournant et finissant souvent son examen par la démolition de l'objet examiné. De là, ce besoin de démolir « pour voir ce qu'il y a dedans », qui se traduit par des réveils démontés, des serrures dévissées, des boîtes fendues, etc.

Heuyer ⁽⁵⁾ a montré que la supériorité intellectuelle commence à se manifester par la supériorité des moyens, c'est-à-dire la plus grande finesse des organes de réception. Une conséquence pédagogique s'en dégage, c'est l'importance considérable du dépistage des hypofonctionnements des organes des sens. Si l'on n'opère pas ainsi, on risque de faire de l'enfant un arriéré, plus exactement un arriéré pédagogique sensoriel, comme les appelle M. le Professeur Cruchet ⁽⁶⁾.

5° *Goût de construction*. — Conséquence du précédent. Regardons agir un enfant, tout lui est prétexte à bâtir : sable, boue, pierres, morceaux de bois, et, gravement ou d'une façon exubérante, selon son caractère, il va édifier des digues, des ponts, des forteresses, des murs.

Les jouets offrant la possibilité de combinaisons multiples sont ceux qui attirent le plus ses convoitises. Ceux qui ont un caractère scientifique : trains, machines à vapeur, etc., et

(5) Heuyer, *L'Anthropologie psychique (Traité d'hygiène de Martin et Brouardel, t. III)*.

(6) R. Cruchet, *Les arriérés scolaires*. Masson et Cie. Paris,

qui le rapprochent des aînés et de la réalité, ont aussi ses faveurs.

6° *Sociabilité*. — L'enfant de 5 ans est un égoïste parfait, il se suffit à lui-même. Vers 8 à 9 ans apparaît le désir du groupement. Garçons et filles, les premiers surtout, car la petite fille s'isole plus facilement de ses compagnes, se groupent en bandes ayant à leur tête un meneur. Ils ont un goût pour les associations temporaires ou définitives, pour les sociétés secrètes, pour les insignes et les noms de guerre, dont la signification n'est connue que des initiés.

Le chef de la bande, le meneur, offre de véritables caractères de conquérant. Ce n'est ni le plus intelligent, ni le plus raisonnable d'entre eux que les enfants suivent, c'est celui qui présente une supériorité extérieure évidente : plus fort, plus batailleur, plus rapide à la course, plus beau parleur. Ces caractères-là, c'est aussi ceux que l'enfant cherche chez l'éducateur, et un aîné peu développé physiquement voit une difficulté de plus s'ajouter à son travail d'éducation.

7° *Imagination*. — Elle se manifeste partout dans la vie enfantine, surtout chez les petites filles, où elle s'altère souvent, allant vers la mythomanie et la fabulation. Jeux, dessins, désir d'écouter des contes et de les réaliser ensuite, rêves d'aventure, attirance vers les vies héroïques : Bayard, Jeanne d'Arc, etc., voilà autant de manifestations de l'imagination. Malgré tout, elle nécessite de plus en plus un départ réel, une cause tangible, et vers 11-12 ans arrive chez le garçon le mépris pour les histoires de fées, et même tous les contes d'imagination.

8° *Imitation*. — L'enfant est doué d'une capacité extraordinaire à reproduire le comportement, la façon d'agir des aînés. On est étonné quelquefois de voir avec quelle fidélité les traits, les petites habitudes des aînés, sont copiés et reproduits inconsciemment par l'enfant. C'est aussi une responsabilité bien grande que de vivre en présence d'un enfant, chacun de vos actes étant capable de se graver et d'influencer sa conduite. Mais aussi quel moyen remarquable d'éducation que l'exemple.

9° *Sensibilité*. — La vie sentimentale de l'enfant devient plus intérieure; il se sent très gauche, très gêné, quand il veut dire ce qu'il éprouve; il extériorise mal ce qu'il sent, et, dans bien des cas, il en souffre. Il est cependant moins émotif, moins sensible, moins tendre que dans l'âge précédent, et de plus, souvent, pour défendre son intérieur, il se revêt d'une carapace de rudesse et d'indifférence extérieures.

Il a surtout besoin d'affection et de joie. C'est là presque le point le plus important qui aura sur sa vie ultérieure des conséquences très importantes. Privé d'affection, rudoyé, ou simplement oublié, l'enfant refoulera en lui ces tendances affectives, il s'enfermera en lui-même, deviendra inquiet, sombre, brutal, égoïste. Freud a montré tous les ravages que peut provoquer une tendance brutalement refoulée, et sans être partisan de toutes ses conceptions psychanalytiques, nous admettons celle-là, capable d'expliquer bien des caractères « boiteux » de l'adulte.

L'affection est pour l'enfant un besoin aussi nécessaire que l'air, que les aliments. Nous insistons particulièrement sur ce fait, qui est véritablement la clé de toute bonne éducation.

Assez égoïstes dans le fond, des enfants de 10, 11 ans, sont capables de dévouement et d'attachement surtout. Ils aiment la bonté, la justice, l'esprit chevaleresque, et le courage et la loyauté sont les qualités qu'ils estiment le plus.

C'est l'âge où les sentiments religieux sont très vifs, souvent même tournant au mysticisme.

Enfin, la susceptibilité et l'amour-propre sont manifestes.

10° *Qualités intellectuelles*. — La mémoire croît vite entre 10 et 12 ans, comme le montre un graphique d'Ulmann, et il semble qu'on retire des résultats éducatifs excellents en l'exerçant. Le préjugé contre la mémoire ne doit pas nous faire oublier son utilité.

Le jugement se forme plus lentement. Au début, les notions et les observations que l'enfant a acquises, dit Heuyer (7), lui

(7) Heuyer, *op. cit.*, et Piaget, cité par Heuyer,

sont imposées du dehors, et son élaboration personnelle n'y a presque pas de fait. Les opinions énoncées par les aînés sont acceptées telles quelles, pourvu que l'enfant ait confiance en la personne qui les énonce. Puis, à la suite de l'observation sensible personnelle, naît un esprit critique et de contradiction, en même temps que l'enfant dissocie la réalité objective de la réalité verbale, c'est-à-dire le monde de l'observation directe et le monde indirectement connu, sans jamais avoir été vu.

En résumé, l'enfant de cette période est un être affectif, imitateur, expérimentateur, et malléable, capable de recevoir facilement l'empreinte des influences extérieures.

CHAPITRE II

LES MOYENS ET LES OBSTACLES DE L'EDUCATION LES EDUCATEURS

Après avoir fait connaissance avec l'enfant, il nous faut aussi savoir de quels moyens éducatifs nous disposons, quels obstacles nous aurons à vaincre, et aussi qui appliquera ces moyens et sera l'éducateur.

Nous verrons successivement :

- 1° Les moyens éducatifs;
- 2° Les obstacles à l'éducation;
- 3° Les éducateurs.

I. — Moyens éducatifs.

Tout ce qui touche l'enfant peut être une cause de modification en lui : objets, paysages, animaux, personnes, exercent autour de lui une influence tantôt sentie, tantôt ignorée.

L'enfant ne se comportera pas de la même façon dans un champ et dans une église; il ne répondra pas de la même façon à un professeur et à son père.

Mais dans ce monde véritable de sensations et de sentiments, tous n'agissent pas avec la même intensité et l'on peut classer ceux qui sont pratiquement maniables et qu'on peut doser. Ceux-là seuls seront des moyens pédagogiques.

Nous les ramènerons à cinq groupes les plus importants, qui sont : l'intérêt, l'habitude, l'imitation, le jugement dirigé, l'autorité. Nous laisserons de côté le jeu, qui mérite une étude à part.

1° L'INTÉRÊT. — C'est une observation courante que l'on fait faire à l'enfant plus facilement une chose qui l'intéresse qu'une autre qui lui paraît ennuyeuse, sans compter que l'action est bien mieux et plus vite faite.

Il ne s'agit pas, bien entendu, de ne demander à l'enfant que ce qui l'intéresse. Mais on peut rendre intéressante une action qui, primitivement, paraissait ennuyeuse. Il suffit de faire appel aux différentes tendances profondes de l'enfance, et de présenter cette action sous un angle capable d'utiliser ces tendances.

Nous voulons en donner quelques exemples :

a) Pour obtenir des louveteaux, après un repas en plein air, de rester tranquilles pendant quelque temps étendus sur leurs manteaux, nous leur parlons des animaux, des loups en particulier, qui, pour pouvoir attraper leur proie, sont obligés de rester immobiles et silencieux pendant des heures; et comme nous sommes des loups, il faut que nous apprenions à faire comme eux. Le résultat est rapide, et le silence se fait immédiatement;

b) Pour que les garçons ne fument pas, Lord Baden Powell leur dit : « Un éclaireur ne fume pas. Le premier gamin venu peut fumer. Il n'y a là rien de bien admirable. Mais un éclaireur s'abstiendra, il n'est pas si bête... Les meilleurs éclaireurs militaires ne fument pas parce que ça leur gênerait leur vue. Le tabac rend parfois nerveux et agité, il gêne l'odorat, qui est d'une grande importance dans les marches de nuit, et la lumière de leurs pipes, ou même l'odeur qu'ils portent avec eux dans les ténèbres, les trahit à leurs ennemis. » (1);

c) Pour apprendre à un garçon étourdi à ne pas perdre ses affaires, nous le nommons, dans un camp, préposé aux objets perdus et chargé de veiller à l'ordre général. A la fin du camp, l'amélioration est très nette.

(1) Lord Baden Powell, *Le livre des éclaireurs*, Delachaux et Niestlé, p. 190, p. 22.

Mais le défaut de certains éducateurs, c'est de tout ramener à ce point de vue et de se faire ainsi les esclaves de la fantaisie enfantine. Il faut, là comme ailleurs, conserver le juste milieu dans la « présentation » des activités à l'enfant.

2° L'HABITUDE. — Créée par la répétition d'un acte, elle peut avoir deux effets : ou bien celui de créer un besoin qui exigera sa satisfaction; ou bien celui d'amoindrir, d'émousser certains sentiments. Les deux effets sont éducatifs; ainsi, par exemple, l'habitude de se lever de bonne heure se rattache au premier type que nous pouvons appeler actif ou positif, puisqu'il ajoute quelque chose; et, d'autre part, par exemple, l'habitude de parler lentement, en respirant correctement, pour un garçon émotif, qui peut, au bout d'un certain temps, le débarrasser de cette émotivité, habitude qui se rattache au second type que l'on peut appeler négatif, puisqu'il empêche la présence d'un état émotionnel ou autre.

Les habitudes forment l'homme en le disciplinant vis-à-vis de certains actes, en le fortifiant et lui permettant un progrès dans ses activités. Les disciplines corporelles et psychiques sont nécessaires à l'enfant. Levers réguliers, toilette, gymnastique matinale, heures de repas fixes, heures de travail réglées, coucher après toilette du soir, doivent arriver à faire partie du comportement normal de l'enfant. « Cette discipline, dit M. le Professeur Cruchet, sera chaque jour identique à elle-même. Il y va non seulement de l'avenir physique de l'enfant, mais aussi de son avenir moral, car il s'habitue ainsi insensiblement, et cela pour son propre bien, à une règle générale de conduite. » (2).

Des habitudes excellentes peuvent être demandées à l'enfant dans d'autres ordres d'idée : habitudes de politesse, de sympathie envers les autres. Il en est une qui donne de bons résultats, c'est celle qui est prescrite aux jeunes gar-

(2) *Pratique des maladies des enfants*, p. 397.

çons qui font partie des Meutes de Louveteaux ⁽³⁾ : « Faire chaque jour plaisir à quelqu'un » ; « faire chaque jour une bonne action ».

Toutefois, il ne faut pas rendre l'enfant maniaque et transformer ce qui peut être une aide et une force en un étau rigide qui étouffera sa personnalité.

3° L'IMITATION. — L'enfant enregistre très facilement tout ce qu'il voit, avec un esprit d'observation assez développé. Puis il reproduit ce qu'il a vu faire. Cette reproduction semble passer par deux stades successifs : l'un inconscient, le second volontaire, très important chez les petites filles en particulier.

L'exemple, ou imitation dirigée, est un des moyens les meilleurs dont disposent les éducateurs. Et plus l'éducateur ou l'aîné jouit de la confiance de l'enfant, plus son exemple est pris en considération et reproduit par l'enfant. Mais cela crée pour les éducateurs : parents, maîtres, chefs éclaireurs, l'obligation d'appliquer eux-mêmes les principes qu'ils veulent inculquer à l'enfant ; il est impossible de lui demander un effort que l'on ne fait pas soi-même.

Malheureusement, le nombre des familles est grand où les parents, se désintéressant de toute pédagogie sérieuse, se contentent de temps en temps d'énoncer de beaux principes, mais qui sont annulés par le fait même de leur conduite dénuée de ces mêmes principes.

Tout aîné en contact avec des enfants doit régler ses paroles et ses actes pour ne point offrir d'exemple déplorable à ces enfants.

L'imitation peut être indirecte. C'est ainsi que les récits ou les lectures peuvent agir, indirectement, en présentant des héros que l'enfant essaiera de reproduire.

4° LE JUGEMENT DIRIGÉ. — L'enfant n'est pas purement imaginaire, il est capable d'attention et de logique. Il faut utili-

(3) Branche cadette des Eclaireurs ou Scouts, recevant des garçons de 8 à 11 ans 1/2.

ser ces deux qualités et l'habituer, par un dosage progressif, à exercer ses facultés observatrices, à les interpréter correctement, à en tirer des conclusions.

Certes, la leçon des choses, les expériences personnelles doivent tenir la plus grande place, mais les exercices purement intellectuels ne doivent pas être négligés.

5° L'AUTORITÉ. — Toutes ces dernières années, on n'entend parler que d'écoles sur mesure, d'indépendance éducative, de liberté de l'enfant. Le mot autorité semble répugner à presque tout le monde, et pourtant l'idée qu'il représente est une nécessité en matière d'éducation.

L'autorité, c'est le contrôle, le cadre dans lequel l'enfant peut agir en toute sécurité; c'est surtout l'apprentissage de la discipline, non pas une discipline aveugle, inutile, amoindrissante, mais celle qui permet d'économiser les efforts et d'éviter des expériences trop fâcheuses.

Si l'on a mené, dans les journaux d'éducation, des campagnes contre l'autorité, on a eu raison de le faire, car il s'agissait de cette autorité despotique du *pater familias* de la Rome antique, ayant droit de vie et de mort sur ses enfants. Il existe encore des familles possédant ce que Heuyer appelle des « bourreaux domestiques ».

Là, les punitions, les réprimandes, les coups ne cessent de tomber sur le malheureux enfant qui n'a pas exécuté un ordre souvent illogique, ou qui a oublié un détail minime d'exécution. Écoutons Gilbert Robin nous dire ⁽⁴⁾ : « Les conséquences d'un tel despotisme ne se font pas attendre. Chaque enfant réagit selon sa nature. Les coups sont souvent moins graves pour le corps, à part quelques exceptions, que certaines sévérités pour le cœur. Être enfermé des heures durant dans une chambre noire, ou contempler une muraille sans oser bouger la tête, écrire des milliers de fois le même mot, être exclu d'une promenade parce que l'heure n'est pas aux parties de plaisir, ou d'une conversation intéressante parce

(4) Gilbert Robin, *L'enfant sans défaut*, Flammarion, Paris.

qu'il est l'heure d'aller au lit, ces mesures, loin de forger un cœur solide, épuisent ses réserves d'amour, ou brisent ses forces de résistance. L'enfant qui fut ainsi mené croira-t-il encore au bonheur ? »

Que de troubles du caractère consécutifs à cette autorité brutale, surtout chez un enfant émotif, ou chez ceux que Heuyer appelle les « candidats aux syndromes psychopathiques de l'adolescence ».

Mais l'attitude inverse n'est certes pas heureuse non plus. Que de familles où l'enfant règne en maître, et où, au gré de sa fantaisie, il agite l'entourage, exige, fait des scènes à tout bout de champ et, lentement, arrive à désorganiser et sa constitution physique, et son état mental, devenant une cause de désordre familial et social.

Une troisième attitude vis-à-vis de l'enfance existe : c'est l'indifférence. Dans ces familles, on ne demande à l'enfant que d'être tranquille et sage en présence des aînés. Peu importe ce qu'il fait par ailleurs, peu importe sa vie mentale ou physique, on n'attend de lui que de se faire oublier quand on est avec lui.

Comment s'étonner ensuite que ces enfants désertent leurs familles, cherchent ailleurs une affection qu'ils ne trouvent pas chez eux, et que, par suite de cette liberté indifférente, ils ne prennent des plis que ni l'âge ni les conseils ultérieurs ne sauraient effacer.

L'autorité doit reposer sur la confiance, sur l'affection, sur l'admiration que l'enfant accordera à ses aînés s'ils savent, de leur côté, se comporter avec justesse, fermeté, et surtout amour. Nous avons insisté une fois déjà sur le rôle immense du côté affectif de l'enfant, mais il nous paraît bon de le réécrire, tant le fait d'agir avec sympathie, d'aimer les enfants, tout en facilitant la conduite de l'éducation, leur apporte un équilibre sentimental nécessaire dans la vie.

Cette autorité ne doit être que rarement un frein; d'ailleurs, l'enfant ayant pris de bonnes habitudes ne donnera pas lieu souvent à l'intervention d'arrêt. Elle sera plutôt une

mésure de simplification des actes, d'ordre, pour permettre d'agir correctement, de gagner du temps, pour compléter le jugement insuffisant de l'enfant. Cela suppose de celui qui détient l'autorité — et tous les aînés en ont vis-à-vis de l'enfance — qu'il en usera avec raison et utilement, qu'il ne donnera pas d'ordres contradictoires et empreints de nervosité, qu'il exigera l'exécution de ceux qu'il aura donnés. Ce n'est qu'à ce prix qu'il fera accepter bénévolement son autorité.

Les enfants, par eux-même, sentent le besoin d'une discipline. Dans leurs jeux, en particulier, ils n'aiment pas ceux qui sont mauvais joueurs, qui discutent les règles, qui n'écourent pas l'arbitre. Que de fois, dans des confidences que nous faisions de jeunes garçons, avons-nous entendu des appréciations peu flatteuses sur des professeurs incapables de faire régner l'ordre dans leur classe, et, au contraire, des approbations sincères sur ceux qui savent imposer une juste autorité. « Avec celui-là, on travaille au moins; et j'aime aller avec lui », m'ont-ils souvent dit.

Ils s'organisent en bandes, avec à leur tête un meneur qu'ils écoutent toujours. Pourquoi les aînés ne sauraient-ils pas eux aussi être des meneurs ?

Pour résumer, nous dirons que l'autorité, la discipline physique, mentale, morale, sont nécessaires à l'enfant pour son équilibre de développement; que cette autorité devra être utile, sympathique, au point d'être désirée par l'enfant; qu'elle sera douce et peu apparente extérieurement; qu'elle aura pour but d'aider l'enfant et non d'assurer uniquement la tranquillité des aînés.

On doit se rappeler aussi que la meilleure autorité est celle qui est inconsciemment subie, et qui ne dépend que de l'exemple, de l'influence, donnés par l'éducateur.

II. — Obstacles à l'éducation.

Les données théoriques paraissent généralement fort simples, encore reste-t-il à les appliquer. Dans le domaine pratique, bien des obstacles, bien des difficultés viennent bouleverser le plan établi, et obliger l'éducateur à des modifications et des retouches.

Ces obstacles peuvent provenir de l'enfant, du milieu social, de l'éducateur, et nous allons succinctement envisager les principaux que nous pourrions rencontrer.

1° L'ENFANT. — L'enfant vit avec ses tendances, ses désirs, ses sentiments, son caractère, et l'on ne peut négliger ce qu'il apporte avec lui, puisque ce sont ces matériaux-là qui nous permettront de bâtir « un caractère » d'homme. Ici, il nous faut faire une courte visite dans le domaine de la pathologie mentale, si riche en conséquences éducatives.

A l'âge scolaire se manifestent certains troubles du caractère qui peuvent évoluer vers des psychoses définitives à l'âge adulte, si l'on n'intervient pas à temps.

Débilité mentale, perversions, instabilité, sont fréquemment observées. Mais nous voulons attirer l'attention plus particulièrement sur les dysharmoniques du caractère, plutôt que sur les psychiques avérés. Ce sont des enfants, dit Heuyer⁽⁵⁾, qu'il faut voir du dedans, car ils n'agissent pas forcément comme des anormaux; et l'on peut passer près d'eux sans constater dans leur conduite souvent aucune anormalité. Heuyer classe ces catégories d'enfants en quatre groupes :

- a) Les émotifs;
- b) Les déprimés;
- c) Les intermittents;
- d) Les paranoïaques,

(5) *Les troubles du caractère chez l'enfant*, Journal de médecine et de chirurgie, février 1922.

sans pourtant assigner de limites précises à chacun d'eux, car les transitions, les associations sont la règle et le type pur l'exception.

a) *Les émotifs*. — « La caractéristique de la constitution émotive ⁽⁶⁾ est une sensibilité particulière aux émotions qui se produisent pour des causes futiles, et dont les manifestations tant physiologiques que psychologiques sont exagérées dans leur intensité comme dans leur durée. Entre temps règne un état habituel d'angoisse. »

L'enfant est timide, nous dit Heuyer, silencieux, taciturne, cherchant la solitude. Quelquefois, il a de véritables phobies, des obsessions conscientes et douloureuses : répétition de noms et de nombres, marche le long des trottoirs, peur des enterrements, crainte irraisonnée de certains animaux domestiques, etc.

Le meilleur traitement, c'est d'en faire la prophylaxie. « Il faudra surveiller ses manifestations affectives. Si les émotions sont trop vives..., on évitera d'en interrompre le cours d'une manière brutale comme d'en provoquer d'autres sous un vain prétexte. Le calme une fois revenu, la douce accoutumance aux risques inévitables, l'enseignement de l'effort, de la lutte, du plaisir qu'apporte le triomphe seront très utiles ». « L'appel à la volonté, l'argumentation sur l'objet des troubles et la démonstration de leur illogisme » ⁽⁷⁾ est souvent ridicule et bien peu efficace. C'est à l'affectivité qu'il faut adresser sa thérapeutique.

Notons aussi la fréquence des troubles sécrétoires de la thyroïde dans l'émotivité.

b) *Les déprimés*. — Ils manifestent une douleur morale que les événements n'expliquent pas. Découragés, ils sont poursuivis de remords, regrettent constamment d'avoir accompli tel ou tel acte; la vie leur pèse et souvent apparaissent des tentatives de suicide. Ceux-là, selon le conseil

(6 et 7) H. Bouyer et Martin-Sisteron, *L'hygiène mentale et nerveuse individuelle*, N. Maloine, Paris, 1926, p. 215 et 219.

de Heuyer, ont besoin d'assistance continuelle, de sollicitude affectueuse.

c) *Les intermittents ou cyclothymiques*. — Ceux-là passent par des alternatives d'excitation et de dépression. Tantôt exubérants, excités, pleins de verve et d'humour, ne tenant pas en place; tantôt, au contraire, tristes, lents, inquiets, anxieux, ils présentent des alternatives successives ou entrecoupées de périodes normales.

Là aussi, l'hygiène préconisée pour l'émotif donnera de bons résultats prophylactiques.

d) *Les paranoïaques*. — Ils présentent des troubles affectifs du caractère complétés par une déviation du jugement logique. Imaginatifs, vaniteux, méfiants, se plaignant des injustices de leurs maîtres, ils peuvent cependant être intelligents et travailleurs, et souvent ambitieux; ils arrivent parfois à être en tête de leur classe. Le redressement de ces esprits faussés est considéré comme presque impossible par la plupart des auteurs.

Nous ne devons pas oublier le côté physique de l'enfant; certaines attitudes vicieuses et déformantes, certaines faiblesses sensorielles, certaines habitudes mauvaises : tics, bégaiement, onanisme, poseront des problèmes avec conséquences thérapeutiques et éducatives. En passant, nous voulons attirer l'attention sur une mauvaise habitude physiologique : la constipation, dont les conséquences sont parfois désastreuses, en particulier chez les jeunes filles et les femmes. Dans la majorité des cas, leur constipation, due à une paresse intestinale, est le résultat de la disparition du « réflexe d'exonération ». La gêne, les convenances sociales, l'absence de règle, sont à l'origine de cet état, que nous avons tenu à signaler, pour les désordres qu'il pourra apporter dans les périodes suivantes.

En somme, de la part de l'enfant, deux obstacles : la constitution physique et mentale, et les habitudes, qu'elles soient physiques ou psychiques.

2° LE MILIEU SOCIAL. — L'enfant est malléable; toutes les

influences extérieures auront prise sur lui. D'où la difficulté de donner une éducation saine, alors que tout autour des exemples mauvais, des habitudes désastreuses d'alcoolisme, de jeu, de mensonge, de brutalité, contredisent sans cesse le but proposé.

Les familles désunies où règnent le désaccord, les contestations, ne sont pas un milieu favorable non plus. De même, certains milieux d'internats peuvent déformer, défraîchir la confiance joyeuse, les sentiments affectifs de l'enfant.

Que dire aussi des camarades toujours prêts à entraîner dans de mauvaises actions et de mauvaises habitudes, les enfants qui les écoutent volontiers.

Mais, sans aller si loin, il y a aussi, simplement, l'incompréhension envers l'enfant et envers l'éducateur, les moqueries, les plaisanteries.

Des problèmes constants doivent être résolus, car l'enfant, être sociable, est élevé dans un milieu déterminé qu'il faut savoir analyser pour adapter la méthode éducative aux exigences justes du milieu, tout en écartant ce qui peut être mauvais.

3° LES ÉDUCATEURS. — C'est quelquefois l'obstacle le plus grand. Nous n'avons pas voulu expliquer davantage le terme d'éducateur, car il s'applique, en pratique, dans la vie courante, à tous les aînés qui sont en contact avec l'enfant. Ce sont les parents surtout, puis les maîtres, les professeurs, les directeurs d'œuvres d'enfance, les chefs éclaireurs, les médecins.

Tantôt pleins de bonne volonté, mais ignorants, ils élaborent des programmes compliqués d'éducation, ou, au contraire, se fient simplement à leur instinct pour agir au « petit bonheur ».

Tantôt ils sont en admiration béate devant l'enfant, le laissant faire à sa fantaisie; tantôt, pleins de dogmatisme et de rigidité, ils martyrisent leurs enfants ou élèves : blâmes, punitions, moqueries incessantes ne cessent d'ébranler la vie profonde de ces pauvres êtres.

Puis il y a ceux qui croient savoir, éducateurs improvisés, mais les plus sûrs de leurs méthodes et de leur supériorité. Ignorants et obstinés, ils jugent sans appel de la nature de l'enfant et, une fois le diagnostic porté, ils appliquent leurs procédés, provoquant des désordres considérables, parfois définitifs.

Enfin, il y a ceux dont le caractère nerveux, inquiet, pessimiste, s'accommode mal de la joie et de la sympathie qu'il faut donner à l'enfant.

En résumé, on peut dire que le contact d'éducateurs ou trop doux, ou trop rudes, ou ignorants, ou imbus de préjugés éducatifs, ou encore trop nerveux ou pessimistes, n'est pas favorable à l'enfance.

III. — Les éducateurs.

Après les moyens d'action et les obstacles à vaincre, il nous reste à savoir qui appliquera ces méthodes et quelles qualités il doit posséder pour mener sa tâche à bien.

Il faut le répéter plus que jamais, les seuls vrais éducateurs seront les parents. La famille doit être le centre d'une vie féconde et elle doit en imprégner l'enfant. C'est elle qui donne le meilleur à l'enfant : la joie, l'affection, les qualités profondes qui font un garçon viril et sain. Le principal éducateur est la famille.

Les autres ne sont que des aides qui complètent le merveilleux travail fait par les parents.

Malheureusement, souvent la famille est défaillante devant son devoir, et le premier rôle appartient alors, souvent sur la demande même de ces parents, au maître, au professeur, etc.

Les qualités requises pour être éducateur sont nombreuses. Mais il y en a de primordiales, deux surtout : la première est d'appliquer soi-même les principes que l'on apprend à l'enfant et de chercher aussi l'idéal que l'on met devant ses

yeux. La seconde, c'est d'avoir un caractère dont le fond sera l'affection et la joie. Sans doute, il y a des éducateurs grincheux, inquiets, méfiants, mais quels meilleurs résultats auraient-ils s'ils savaient se rapprocher de l'enfance, s'en faire aimer, et lui donner des impressions heureuses qui influeraient sur toute sa vie !

« En somme, l'éducation est suspendue à la personne du maître; elle vaut ce qu'il vaut », dit Alfred Binet.

CHAPITRE III

LE JEU — LES ACTIVITES DE LOISIR

Nous avons omis volontairement de parler du jeu, quand nous avons examiné les moyens d'action dont dispose l'éducateur. Sans nous étendre trop à son sujet, il nous paraît nécessaire de l'étudier séparément, car son importance est considérable.

De même, nous associons au jeu les activités de loisir qui comprennent tout le temps que l'enfant passe hors de sa famille et de l'école : promenades, vacances, camps, réunions de patronages, de sociétés sportives, sorties d'éclaireurs et de scouts.

I. — Le jeu.

Le jeu est l'activité normale du jeune être. Dès sa naissance presque, l'enfant joue, et à travers ses jeux on peut étudier ses tendances, ses aptitudes, ses sentiments.

Si le jeu est un moyen de connaître l'enfant, il est aussi un moyen d'agir sur lui, moyen le plus puissant.

Mais le jeu n'a pas pour l'enfant la signification que lui prêtent les adultes. Pour un aîné, le jeu veut dire délassement, occupation non sérieuse. Pour l'enfant, la signification est diamétralement opposée : c'est d'abord une activité normale, ensuite c'est une activité réelle, sérieuse : l'enfant joue avec le même sentiment que celui qu'éprouve un aîné faisant un travail à la fois absorbant et plein d'intérêt.

On a cherché bien souvent l'origine et la portée des jeux

enfants; Pierre Bovet les a ramenées à trois théories intéressantes à connaître⁽¹⁾.

« 1^o Les jeux de l'enfant peuvent être considérés comme n'ayant pas de portée actuelle. Les instincts qui s'y manifestent sont essentiellement des survivances. Ils rappellent un état social antérieur dans lequel ils avaient une utilité marquée. Si l'enfant d'aujourd'hui monte aux arbres, c'est que ses ancêtres ont été naguère des hommes des bois. S'il se bat, c'est qu'il fut un temps où le corps à corps était une obligation que l'état de sauvagerie imposait aux primitifs. Les jeux et les tendances instinctives qui s'y manifestent récapitulent les grands chapitres passés de l'histoire de la civilisation humaine. Ils n'en préparent pas les étapes à venir. Dès lors, l'éducateur n'a ni à les réprimer, ni à les encourager. L'enfant les dépassera de lui-même naturellement.

» 2^o D'autres... reconnaissent aux tendances instinctives qui se manifestent chez l'enfant... une portée actuelle et positive. Les jeux de l'enfant sont des exercices préparatoires, des pré-exercices. L'enfant se bat parce qu'il aura à se battre dans la vie. Le jeu a pour fonction et pour effet de créer des habitudes. Si l'éducateur veut éviter que ces habitudes se créent, il s'opposera aux premières manifestations de l'instinct.

» 3^o Mais on a proposé aussi... pour certains jeux... la théorie diamétralement opposée. Le jeu a une portée actuelle mais négative. Sa fonction est « cathartique ». Il a pour but et pour résultat d'éliminer de l'individu certaines impulsions socialement nuisibles. L'éducateur devra donc encourager les jeux de combat, s'il désire purger l'enfant de son agressivité. L'enfant se bat parce qu'il importe à l'espèce qu'il ne se batte plus quand il sera grand. »

Le jeu est un excellent moyen de connaître l'enfant.

Dans les jeux spontanés, ceux qu'il choisit de lui-même ou crée, il manifeste ses goûts, ses tendances : l'un aime

(1) P. Bovet, *op. cit.*, p. 216.

les jeux bruyants et actifs où il s'agit de se dépenser, l'autre préfère ceux qui font appel au dessin, un troisième choisit les histoires mimées, un quatrième des jeux d'équipe, et il est possible ainsi de trouver le caractère dominant.

Dans les jeux présentés, c'est-à-dire qui sont proposés et le plus souvent dirigés par un aîné, l'on peut étudier les réactions de l'enfant. Dans l'intérêt du jeu, la carapace cachant sa personnalité se fond le plus souvent, et il se montre tel qu'il est réellement.

Marcel, dans les jeux, veut être partout à la fois, il ne pense qu'à occuper une place active. Il se dépense sans compter, agité, bruyant, il remplit tout de sa personne. Bousculant ceux qui sont moins forts, il se calme un peu quand il est près d'un plus grand. Il aime changer de jeu souvent, en en proposant de nouveaux à chaque instant, et demandant à les expliquer aux autres, il insiste sans cesse pour qu'on arrête le jeu actuel.

Jean (11 ans) est raide et gêné. Il joue sans « s'emballer » jusqu'au moment où l'intérêt du jeu s'empare de lui. Alors il se transforme, se « dégèle » et excite les autres. Calme et poli, il devient alors mauvais joueur, chicanier, poussant ses camarades à l'improviste, brutal. Il aime les jeux de poursuite, de course, où il se distingue. Si l'on fait un jeu tranquille, il prend un air contraint et ne semble agir que par nécessité.

Georges (10 ans 1/2) préfère les jeux où il s'agit de compléter des mots, de composer des phrases ou d'inventer des histoires. Très développé intellectuellement, il joue à ces jeux avec presque de l'enthousiasme, alors que ceux qui font appel aux qualités physiques le laissent indifférent.

Comme action éducative, le jeu, qui est souvent un exemple en mouvement, présente un moyen assez sûr d'agir sur les garçons et les filles.

Il peut donner des habitudes : ordre, politesse, gymnastique, etc., il développe le sens social d'entr'aide, de camaraderie, faisant disparaître les différences sociales, et obligeant

l'enfant à penser au voisin et à son équipe; il facilite par la coéducation avec des camarades de son âge, la disparition de certaines tendances égoïstes; il complète l'éducation physique rationnelle qui, d'ailleurs, peut et doit se présenter souvent comme un jeu, enfin il est l'occasion d'apprendre des règles et de s'y soumettre, s'imprégnant ainsi d'un sens de discipline.

Puis, suivant les jeux, il peut aider, affiner certains côtés sensoriels, il peut favoriser la coordination motrice, le renforcement des réflexes inhibiteurs, il peut exercer la mémoire ou l'attention, ou apprendre des actes courants de la vie.

Nous voulons, à titre d'exemple, citer quelques jeux que nous avons souvent employés :

a) *Observation-mémoire*. — On dispose sur une table une trentaine d'objets différents. Au signal donné, les enfants se retournent vers la table et pendant une minute regardent ce qui s'y trouve. Puis, sortant de la chambre, ils doivent essayer de noter le plus d'objets vus.

b) *Attention-inhibition*. — Les enfants sont en cercle, le chef du jeu avec un sifflet au milieu. Lorsqu'il sifflera une fois, tous devront sauter sur place, deux fois, il lèveront les deux bras, trois fois, ils resteront immobiles, quatre fois, ils devront s'accroupir.

c) *Discipline d'équipe : les relais*. — Les enfants sont groupés en nombre égal, sur plusieurs files, à 20 mètres d'un but. Au signal donné, tous les joueurs de chaque file écartent les jambes, et le dernier passant entre elles, par-dessous, va toucher le but, puis au retour il passe au-dessus de ses camarades, qui se sont allongés pendant ce temps-là, avec ses jambes écartées, et va toucher le dernier de la file qui repart comme précédemment.

d) *Education motrice*. — Jeux où il s'agit de lancer correctement et d'attraper une balle.

e) *Toucher*. — Par exemple on fait passer sous la table, de main à main, différents objets. Les enfants doivent les reconnaître, estimer leurs dimensions, leur poids.

f) *Silence. Maîtrise de soi.* — Les garçons sont assis en cercle, au centre se trouve un autre garçon les yeux bandés, un chapeau sur la tête. L'arbitre désigne en silence un garçon du rond qui doit s'approcher sans bruit du joueur central et lui enlever le chapeau. Si l'aveugle entend un bruit, et avec son bras désigne nettement le côté d'où vient ce bruit, et si ce côté correspond au garçon en marche, celui-ci revient à sa place et un autre, choisi par l'arbitre, tentera l'épreuve:

g) *Odorat.* — On met dans des poches en papier différentes substances odorantes : thym, tilleul, ail, café, cuir mouillé, pétales de fleurs, etc. Chaque enfant passe successivement devant les sacs de papier; au bout de la série, il doit noter les substances reconnues, et les classer dans l'ordre où il les a senties.

Ces jeux peuvent paraître absurdes, mais cependant nous avons constaté chez les garçons qui nous étaient confiés de telles améliorations dans la rapidité d'exécution des mouvements, dans l'observation des objets, dans leur mémoire, au bout d'un an que vraiment nous considérons cette méthode des jeux comme l'une des plus éducatives, sinon la plus peut-être. Bien entendu il faut qu'il y ait dosage du résultat à obtenir, répétition, correction des erreurs.

Les jeux, pour intéresser l'enfant, devront être simples, naturels, et l'on devra en varier fréquemment l'emploi pour que l'enfant ne se lasse de leur répétition.

Tout peut être le prétexte d'un jeu pour l'enfant : lacer ses chaussures, ranger ses habits, etc., et l'on voit tout le parti que l'on doit en tirer.

On doit se rappeler que le jeu est une activité libre pour l'enfant, c'est-à-dire acceptée de plein gré, souhaitée, et qu'il ne doit pas être une cause d'asservissement ni de contrainte.

Pour résumer la question, écoutons Lord Baden-Powell nous dire des jeunes garçons : « Nous leur enseignons en jouant de petites choses qui les rendront capables de faire sérieusement de grandes choses quand le moment sera venu. »

II. — Les activités de loisir.

La vie journalière de l'enfant est susceptible d'être divisée en trois périodes : le temps passé dans la famille, celui consacré à l'école, celui enfin où l'enfant n'est ni à l'école ni chez lui. Promenades, vacances passées dans une colonie de vacances ou dans un camp, temps pendant lequel l'enfant court les rues avec des camarades, tout cela peut s'englober sous le vocable activités de loisir : celles où il ne subit ni l'influence directe de ses parents, ni celle de ses maîtres.

Pour aider les familles dans leur travail éducatif, bien des œuvres, bien des patronages, bien des sociétés se sont organisés pour recueillir l'enfant et le faire bénéficier d'avantages divers : plein air, natation, jeux sportifs, gymnastique, ou pour compléter directement l'œuvre des parents en continuant l'éducation sous ses quatre formes : physique, intellectuelle, morale ou religieuse, et sociale. Parmi ces dernières associations ou groupements, nous nous attachons en particulier aux groupements Eclaireurs ou Scouts que nous avons connus pendant près de quinze ans et dont nous avons appliqué les méthodes et principes avec des résultats qui nous ont confirmé de plus en plus leur valeur éducative.

Bien des parents n'ont pas le temps de s'occuper longuement de leurs enfants; d'autres travaillant tous les jours ne peuvent suivre leurs enfants ou les amener avec eux. C'est à ces familles-là que les groupements éducatifs peuvent venir en aide en prenant les jeunes et leur permettant d'être en contact avec des camarades joyeux, et aussi avec le plein air. Mais nous insistons aussi là-dessus : tous ces groupements ne sont que des collaborateurs de la famille, qui est l'éducatrice par excellence.

En voyant assez rapidement — ce serait si l'on voulait être complet un travail bien plus grand que tout notre

ouvrage — la Méthode du Scoutisme, nous pourrons voir de quelle façon pratique les Eclaireurs ont organisé leurs groupes divers et ont apporté à l'enfant une vie active, et aussi en quoi et comment un groupement de jeunesse peut aider les familles.

Le Mouvement mondial des Eclaireurs a été fondé en 1908 en Angleterre par Lord Baden-Powell of Gilwell. Il compte actuellement plus de 450.000 membres répartis dans presque tous les pays du monde. Ce nombre, ainsi que les vingt-cinq années d'existence, montrent bien que le Mouvement présente un réel intérêt pour les jeunes, et, d'autre part, l'apparition de quelques paragraphes dans les traités classiques d'hygiène, ainsi que les approbations du corps enseignant, sont des preuves assez marquantes de sa valeur.

Le Mouvement des Eclaireurs s'adresse aux garçons et aux filles. Le garçon est reçu de 7 à 11 ans dans des Meutes de Louveteaux, de 12 à 16 ans il fait partie d'une troupe, au-dessus de 16 ans il devient routier. La même organisation existe pour les jeunes filles et fillettes. Elles sont groupées d'abord en Envolées (ou Jeannettes) jusqu'à 12 ans, puis en Sections d'Eclaireuses ou Guides, enfin en Eclaireuses Aînées.

Chacun de ces groupes comporte environ 20 à 24 garçons ou filles, car avec un nombre plus grand il n'est guère possible de connaître chacun d'eux et de pouvoir agir réellement. Le groupe est dirigé respectivement par deux-trois chefs ou cheftaines. Nous ne nous occuperons que des groupes correspondant à la grande enfance ; pour les garçons, ce sont les Meutes ; pour les fillettes, l'Envolée.

a) MEUTES DE LOUVÉTEAUX. — Ainsi appelées, parce que c'est le peuple des loups — tiré des Livres de la Jungle de Kipling — qui sert de cadre de fiction à l'activité des garçons. Ils sont de jeunes loups qui ont besoin d'apprendre à chasser, à être forts et bons comme les vieux-loups (les aînés). Ils ont une loi et font promesse de la suivre quand ils entrent à la Meute ; de plus, à mesure que leur expérience s'accroît,

ils ouvrent un œil, puis un autre, étant capables de voir davantage. Ces yeux qui s'ouvrent ne sont que des épreuves à passer qui les classent en louveteau à un œil (ou une étoile) ou à deux yeux (ou deux étoiles). Ils sont groupés par six sous la direction d'un sizenier, qui est le meilleur de cette petite bande. Entre louveteaux, ils ont un salut spécial qui a une signification secrète, et une devise — de notre mieux — qui leur sert de guide.

Voici leur promesse : « Je promets de faire de mon mieux pour être fidèle à Dieu⁽²⁾ et à la Patrie, à la loi des louveteaux, pour aider quelqu'un chaque jour. » Et leur loi : « Un louveteau écoute les vieux loups, un louveteau ne s'écoute jamais. »

Toutes les données pour intéresser l'enfant se trouvent presque réunies : fiction, vie d'aventure, bandes avec meneur, code d'honneur, signes secrets, bon tour à jouer chaque jour aux gens en faisant une bonne action anonyme.

A titre indicatif, nous donnons aussi la liste des épreuves à passer pour obtenir la première étoile :

- 1° faire un nœud coulant, un nœud plat, un nœud de batelier, un nœud de pêcheur, et en pratiquer l'usage;
- 2° faire deux mouvements de gymnastique et en connaître l'utilité;
- 3° savoir comment et pourquoi il faut se couper les ongles, et les tenir propres, se laver les dents, et respirer par le nez;
- 4° savoir faire une culbute, sauter à saute-mouton, faire rouler un cerceau et sauter à cloche-pied;
- 5° lancer correctement une balle de tennis à 6 mètres et la recevoir d'une seule main à la même distance;
- 6° raconter deux anecdotes tirées de l'histoire de France;
- 7° savoir lire l'heure;
- 8° écrire lisiblement son nom et son adresse;
- 9° avoir fait sa promesse depuis au moins deux mois.

(2) Dans les associations laïques (Eclaireurs de France), on met à la place : idéal.

b) LES ENVOLÉES. — Ici le nom change, car c'est le monde des oiseaux et des fleurs qui va abriter l'imagination des fillettes. Celles-ci sont des « petites-ailes » et sont groupées en couvées de six. L'organisation est la même que celle de leurs frères louveteaux, seul le symbolisme est différent, plus doux, plus calme. Elles passent des épreuves elles aussi, passant par les étapes de « bec jaune », puis de « bec dur », puis d'« aile rapide ». Voici leur loi : « Les petites ailes regardent vers Plume Grise (la cheftaine, les aînées) et écoutent sa voix. » « Les petites ailes ne se disputent jamais et s'aiment comme des sœurs. »

Meutes et Envolées sont de véritables familles heureuses où tout se fait par confiance, par joie, et où tout le monde est heureux de vivre et de penser aux autres.

Les réunions ont lieu une fois par semaine ou deux. Leur programme comporte des jeux, des travaux manuels, du chant, des épreuves diverses, et chaque fois une petite place est faite soit à une prière, soit à quelques mots d'idéal, qui portent d'autant plus qu'ils sont plus simples et que les enfants ont d'affection pour le chef ou la cheftaine qui les prononce.

Une ou deux fois par an ont lieu des camps, généralement dans une grange, le plus long durant près de deux semaines et correspondant aux grandes vacances. Bien entendu, les enfants ne font aucun des grands travaux du camp : aménagements, cuisine, qui sont confiés à des spécialistes. Nous-même avons dirigé cinq camps et assisté à cinq autres et sans avoir constaté d'action nocive sur les enfants ; au contraire, ils en revenaient plus aguerris, mieux formés physiquement et avec le sourire. Les parents, consultés au retour, ont toujours été affirmatifs sur ces points et nous voulons les croire.

A la fois éducation du corps, de l'esprit, du cœur et de la solidarité sociale, le Mouvement des Eclaireurs apporte aux familles avec lesquelles il collabore étroitement une aide réelle et efficace.

CHAPITRE IV

EDUCATION SEXUELLE

Question mille fois rebattue, sur laquelle on a écrit des quantités d'ouvrages, qui bien souvent — malgré la bonne volonté évidente de leurs auteurs — sont des complications inutiles.

Il nous est arrivé souvent, soit sur la demande des parents, soit sur une question à l'improviste d'un des garçons, d'avoir à guider les enfants dans ce domaine. Nous l'avons fait toujours avec appréhension, sachant combien un mot de trop, ou une expression maladroite, pouvait troubler leur vie intérieure, mais aussi avec le sentiment d'un service rendu.

L'éveil de la curiosité sur les questions sexuelles est précoce; celle des sentiments, quoique plus tardive, peut se manifester sous une forme pure ou dérivée vers 10-11 ans. La *Revue suisse d'hygiène* (1930) donne comme conclusion à son enquête auprès de la jeunesse romande les faits suivants :

a) à l'âge de 10 ans, 71 p. 100 des enfants sont initiés au rôle du père, et 53 p. 100 sur celui de la mère;

b) cette initiation est faite dans 83 p. 100 des cas par des camarades, et dans 7 p. 100 des cas par les parents, etc.

Cette précocité exige donc la nécessité d'une éducation sexuelle, si l'on ne veut pas laisser l'enfant aux brutalités d'une révélation généralement malsaine d'un camarade.

Si l'enfant pose des questions, cela est plus facile, mais s'il enferme en lui cette curiosité, c'est qu'il n'a pas confiance dans les personnes qui l'entourent, ou qu'il a honte d'ex-

primer ce qu'il ressent — et c'est bien souvent la marque d'une éducation insuffisante dans les âges précédents.

La première chose à faire est d'avoir la confiance de l'enfant. C'est une condition indispensable.

Julien (11 ans) : « Je viens te dire cela parce que (hésitation)... non, je ne peux pas le dire chez moi, tu comprends... on me donnerait des claques. »

Le rôle du père ou de la mère est tout indiqué, et c'est à eux que devrait appartenir l'initiation de l'enfant.

La seconde, c'est qu'il ne faut pas considérer la question sexuelle comme une chose honteuse. Au contraire ! quel fait merveilleux que celui de transmettre la vie, et l'on ne devrait le présenter à l'enfant que comme quelque chose de clair et de pur. Pas de demi-mots, de paroles à voix basse, qui ne feraient qu'augmenter la curiosité de l'enfant et la dévier vers un sentiment malsain de honte.

La troisième, enfin, c'est que l'éducation sexuelle est adaptée à chaque âge, qu'elle ne doit apporter à l'enfant que ce qui lui est indispensable pour le satisfaire et l'apaiser, sans éveiller davantage sa curiosité par des révélations prématurées et incomprises. Vouloir parler à un enfant de 10 ans comme à un adulte est un mauvais service à lui rendre. De plus, dire par exemple qu'à 9 ans on commencera systématiquement l'éducation sexuelle est aussi un peu absurde. Il faut prévenir les inquiétudes naissantes, il ne faut pas les susciter. Chaque âge aura son éducation, qui correspondra au jugement, aux sentiments que l'on peut avoir à cet âge-là.

Comment se fera cette éducation sexuelle ? Individuellement, progressivement, simplement surtout et en faisant appel aux sentiments affectifs de l'enfant, et de plus d'une façon adaptée à chaque enfant.

Julien vient nous trouver un jour en cours de réunion pour nous dire sa peur après une révélation partielle faite par un cama-

rade en classe. Nous lui parlons de la beauté du paysage qui est devant nous, de celle des arbres, des fleurs. Puis nous lui disons la nécessité d'être fort quand on est grand et de la façon dont on s'y prépare en soignant son corps, tout son corps. On ne doit point le laisser sale, ni le souiller d'aucune façon.

Nous lui parlons ensuite de sa mère qu'il aime beaucoup, et nous lui recommandons encore plus fort de s'attacher à elle, car elle a beaucoup souffert à sa naissance, et elle l'avait porté en elle pendant des mois. Nous lui disons aussi la joie qu'elle a éprouvée de l'avoir avec elle.

Nous lui parlons de la graine qui germe et produit des fleurs que nous voyons, et de la façon dont elle se produit par l'union de ce qu'il y a de meilleur en deux plantes différentes, mais aussi de plus fragile. Quelle merveilleuse chose que la naissance d'une fleur : il n'y a rien de honteux là. Tout est joyeux, clair.

Son père et sa mère ont eu la joie de l'avoir, mais ils ont dû dès leur jeune âge se préparer à cette joie en restant forts et propres.

Les garçons qui racontent des bêtises sur ce sujet ne sont que de petits imbéciles. Un garçon qui veut devenir un homme doit rester propre et se moquer de ces sornettes qu'on lui raconte; il ne doit pas les écouter.

Il nous est arrivé de parler ainsi à un jeune garçon; à d'autres, nous avons parlé différemment, mais en nous inspirant des mêmes principes : l'affection, et aussi le merveilleux de la vie transmise qui n'a rien de honteux et qui nécessite une préparation sérieuse du cœur et du corps.

CHAPITRE V

VALEUR DE L'EDUCATION

S'occuper d'enfants sains, est-ce légitime ? Il est un préjugé courant qui veut que l'éducation ne soit un moyen que pour des enfants « boiteux de l'esprit ou du corps », et que ceux qui sont normaux, la vie se charge de les développer progressivement.

Vivre sainement, développer son jugement et ses sentiments, fortifier son corps, sont des choses qui s'apprennent. La marche est une fonction naturelle, et pourtant on apprend à marcher : il en est de même pour ce qui touche l'esprit et le cœur.

L'utilité de l'éducation peut se constater par l'existence de ceux qui n'en ont pas reçu. Absence d'éducation physique ? Faiblesses constitutionnelles, déformations osseuses du rachis, des membres inférieurs, musculatures déficientes, résistance générale diminuée. Absence d'éducation physiologique ? Troubles de la vision, du transit intestinal, dents gâtées, gourmandise et excès d'alimentation avec leurs conséquences, manque de propreté. Absence d'éducation du caractère ? Indiscipline, paresse, égoïsme, brutalité, troubles de l'état mental comme l'hyperémotivité, la perversité, l'instabilité, etc.

On rencontre souvent des adultes déséquilibrés, dysharmoneux quant au corps ou à l'esprit, parce qu'ils n'ont pas reçu dans leur jeune âge les observations, les soins, l'affection indispensables. Et combien nombreux sont ceux qui, par manque d'hygiène et d'habitudes saines, ont subi plus

facilement les atteintes de la maladie, s'ils ne l'ont pas fait apparaître. Prévenir cela, c'est faire une œuvre de prophylaxie et d'hygiène, c'est faire une œuvre médicale. « L'enfant est le père de l'homme », a dit Tissié. Aussi, élever correctement un enfant, c'est former un homme équilibré.

L'éducation ne peut tout modifier; il y a des caractères héréditaires, des malformations physiques qu'elle ne peut atteindre, mais elle permet pour un enfant déterminé la meilleure adaptation possible à la vie.

Pour cela, l'éducation doit être d'abord naturelle, suivre les transformations de l'enfant. « Il importe qu'un homme sache bien des choses dont un enfant ne saurait comprendre l'utilité; mais faut-il et se peut-il qu'un enfant apprenne tout ce qu'il importe à un homme de savoir ? Tâchez d'apprendre à l'enfant tout ce qui est utile à son âge, et vous verrez que son temps sera plus que rempli. Pourquoi voulez-vous, au préjudice des études qui lui conviennent aujourd'hui, l'appliquer à celles d'un âge auquel il est si peu sûr qu'il parvienne ? » Ces mots de Rousseau sont toujours d'actualité au point de vue pédagogique.

L'éducation doit être complète, touchant tous les côtés du développement de l'enfant. « Ce n'est pas une âme, ce n'est pas un corps qu'on dresse, c'est un homme », dit Montaigne.

Elle doit être une vie réelle, pleine d'intérêt pour l'enfant, tout en lui donnant la discipline nécessaire qui le rendra maître de son corps et de son esprit.

Enfin, il n'est point d'éducation possible si l'on ne considère que le côté purement scientifique de la vie. Pour l'enfant, une conscience morale est indispensable. « Sapience n'entre point en âme malivole, dit Rabelais, et science sans conscience n'est que ruine de l'âme. »

CONCLUSIONS

De ce fort court aperçu sur la grande enfance nous pouvons tirer quelques règles particulières et des conclusions d'ordre général;

1° L'éducation est nécessaire pour le développement harmonieux de l'individu, de l'enfant en particulier.

2° Cette éducation doit être naturelle, présenter un intérêt de vie pour l'enfant, tout en l'habituant aux disciplines nécessaires.

3° Elle appartient à la famille, qui peut se faire aider par des éducateurs, ou des œuvres éducatrices, en particulier le scoutisme.

4° Elle assure une prophylaxie sérieuse des névroses par l'équilibre affectif et la réalisation d'une vie heureuse.

5° L'éducation sexuelle sera adaptée à chaque âge et appartient à la famille.

Ces conclusions correspondent aux conclusions de la II^e Conférence de l'Association internationale de pédiatrie préventive de Genève (sept. 1932).

Ce n'est qu'à ces conditions que l'on réalisera une œuvre à la fois individuelle et sociale, qui apportera à l'enfance son complet et sain développement.

Vu : *Le Doyen*,
C. SIGALAS.

VU, BON A IMPRIMER :
Le Président,
R. CRUCHET.

VU ET PERMIS D'IMPRIMER :
Bordeaux, le 30 mars 1933.
Pour le Recteur de l'Académie :
Le Doyen délégué,
C. SIGALAS.

BIBLIOGRAPHIE

I. — Développement physique.

- ANTHONY. — Anthropologie physique. *Traité d'hygiène de Martin et Brouardel*, fasc. III.
- BELOT. — Contribution à l'étude du développement physique de l'enfant. Thèse de Bordeaux, 1913.
- CROISSANCE (La). — *Journ. méd. franç.*, mai 1928.
- CRUCHET (R.). — Pratique des maladies des enfants, t. I.

II. — Développement mental.

- BINET (A.). — Les idées modernes sur les enfants, Flammarion, Paris.
- CLAPARÈDE. — Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale, Kundis, Genève.
- CRUCHET (R.). — L'enfant de 2 ans à la puberté. *Pratique des maladies des enfants*, t. I.
- Les arriérés scolaires, Masson, Paris.
- DECROLY (O.). — Les étapes du développement de l'enfant.
- HEUYER. — Les troubles du caractère chez l'enfant. *Journ. de méd. et de chir.*, févr. 1922.
- L'anthropologie psychique. *Traité d'hygiène de Martin et Brouardel*, fasc. III.
- MENDOUSSE. — L'âme de l'adolescente, F. Alcan.
- L'âme de l'adolescent.
- PIAGET. — La représentation du monde chez l'enfant, F. Alcan.
- ROBIN (G.). — L'enfant sans défaut, Flammarion, Paris.
- RASMUSSEN. — Psychologie de l'enfant, F. Alcan.

III. — Méthodes éducatives. — Scoutisme.

BADEN POWELL. — Livre des louveteaux, Delachaux et Niestlé, Paris.

— Eclaireurs, Delachaux et Niestlé, Paris.

— Le guide du chef, Delachaux et Niestlé, Paris.

BOVET (P.). — L'instinct combatif, Flammarion, Paris.

CLAPARÈDE. — L'éducation fonctionnelle, Delachaux et Niestlé, Paris.

DEWEY (John et Evelyn). — Les écoles de demain, Flammarion.

MARTIN SISTERON et BOUYER. — L'hygiène mentale et nerveuse individuelle, N. Maloine, Paris.

Petites ailes. — Manuel des cheftaines, Vulliez et Chiot, Joigny, 1929.

